La liberté pédagogique : si on en parlait ?

Eveline Charmeux
Texte publié sur son passionnant blog
http://www.charmeux.fr/blog

Parler de liberté, — pédagogique ou non —, avouez que c'est un bon moyen. d'aborder la rentrée... Donc, avec tous mes vœux pour qu'elle soit, sinon bonne, au moins riche et positive, voici une petite réflexion sur cette notion. C'est à elle, en effet, que nous allons nous agripper, comme à une bouée, devant l'iceberg effrayant des nouveaux programmes et le naufrage annoncé de toutes les valeurs les plus chères de l'école républicaine.

Contrairement à ce que pensent certains, la liberté pédagogique — comme du reste la « liberté » tout court — ne se définit nullement comme le droit de faire n'importe quoi.
Et s'il est vrai que des crimes furent commis au nom de celle-ci, il est à craindre que celle-là n'entraîne pas mal d'erreurs à venir…
On peut définir la pédagogie, comme l'ensemble des moyens d'éducation des enfants (et des adultes).
Les deux mots « pédagogie » et « éducation » peuvent apparaître ensemble dans cette définition : même s'ils ont aujourd'hui des sphères sémantiques un peu différentes, ils ont une étymologie largement commune et correspondent tous les deux à l'action de « conduire » les enfants, de la dépendance vers l'autonomie adulte (le premier contient ce verbe en grec, le second en latin).
Les conduire vers l'autonomie, cela signifie les équiper d'outils d'action et de pensée leur permettant de se nourrir de savoirs et de se construire une personnalité en citoyen digne.
C'est une tâche que l'Ecole partage avec la famille et avec la Société tout entière. Mais, dans ce rôle, l'Ecole a une spécificité : elle travaille selon un programme, diffusé officiellement aux enseignants. Ce n'est qu'une de ses spécificités : elle en a beaucoup d'autres… (voir le chapitre « pédagogie » du site : http://www.charmeux.fr, et surtout le site de Philippe Meireu : http://www.meirieu.com/
C'est là, en fait, la seule différence qui sépare les deux mots. Ce n'est pas une différence de contenus. L'école n'a pas la charge des « savoirs », la famille celle de la formation morale, comme on le dit dans les médias. Ces deux missions sont inséparables : la formation morale se fait dans le vécu, celui de la famille certes, mais aussi celui de l'école, notamment par la manière dont les savoirs y sont enseignés.
Si les programmes sont imposés, que peut être la « liberté pédagogique » ?

Pour répondre à cette question, il faut répondre d'abord à trois sous-questions :
Liberté… de quoi ?
Liberté… à quelles conditions ?
Liberté… de quelle nature et qui sert à quoi ?

Liberté de quoi ?
Les « programmes officiels » ont pour mission d'expliciter les grandes orientations philosophiques qui définissent le type de société voulue par le pouvoir en place, et donc les types de savoirs qui vont avec.
Les « programmes officiels » ne définissent pas des contenus à enseigner, mais des résultats à obtenir c'est-à-dire les savoirs à maîtriser par les élèves. Quand un collègue déclare : « je n'ai pas fini le programme », il confond objectifs et missions. On ne lui demande pas de finir le

programme mais de faire que les élèves l'aient assimilé ! Si c'est le professeur qui « finit » le programme, ce ne seront pas les élèves… et il risque bien d'être le seul dans sa classe !
Or, les élèves fonctionnent différemment les uns des autres, d'une année sur l'autre, d'une région à l'autre, et il s'ensuit que les moyens à utiliser doivent être adaptés à ces variations et sont donc du ressort de l'enseignant hic et nunc. Impossible de prévoir, ailleurs que sur le terrain, comment il faudra s'y prendre pour que les élèves acquièrent les savoirs demandés par l'Institution.
La liberté de l'enseignant ne peut donc concerner que les moyens permettant d'obtenir des résultats qui lui sont imposés. Sa liberté se situe dans les moyens, et non dans les objectifs.

Oui, mais voilà… Objection, votre Honneur !
C'est ici qu'apparaît la question : « liberté… à quelles conditions ? »
Pour trouver les moyens les plus efficaces d'obtenir les résultats attendus par l'Institution, encore faut-il qu'ils soient formulés en termes de comportements observables… C'est-à-dire que l'enseignant ait les moyens de vérifier cette efficacité.
Or, — et c'est là que le bât blesse — les programmes (notamment ceux de 2008), dans leur souci démagogique de simplifier au maximum (quel mépris pour le public !), sont loin de préciser quels résultats effectifs, observables, sont attendus : (ce serait sûrement trop compliqué : il faut faire simple pour ces demeurés que sont les parents et… les enseignants).
Prenons quelques exemples.
Lorsque les programmes annoncent que les élèves doivent savoir lire, si l'on ne précise pas quels indicateurs permettront de vérifier qu'ils ont acquis cette compétence, comment définir les moyens de la mettre en place ? Un élève qui sait lire est-ce un élève qui peut oraliser les mots écrits ou un élève qui peut se servir de ce qu'il vient de lire pour réaliser son projet ? Selon que j'attends l'un ou l'autre de ces comportements, les moyens didactiques mis en œuvre ne seront pas les mêmes.
Il revient donc à l'enseignant de savoir, lui, avec précision, ce qu'on entend par «savoir lire», ne serait-ce que pour pouvoir justifier les pratiques qu'il utilise.

Autre exemple :
Lorsque les programmes, à propos du fonctionnement du verbe en français, présentent, comme résultat attendu, que les élèves sachent «conjuguer», c'est-à-dire réciter les formes verbales dans un ordre donné, il est évident que cette récitation ne permettra guère de savoir si les enfants ont bien acquis les compétences requises par la maîtrise du système verbal français, en lecture comme en production de textes.
On peut ajouter qu'un tel objectif n'en est évidemment pas un : c'est, à la rigueur, un moyen (du reste très mauvais, car totalement inefficace) d'obtenir cette maîtrise.
Dès lors, la liberté de l'enseignant s'alourdit d'une nouvelle responsabilité, celle de redéfinir avec plus de précisions les objectifs à atteindre.

Autre exemple encore :
Lorsque le texte présente comme objectif à atteindre à la fin de l'école maternelle que les enfants sachent «mettre en relation les sons et les lettres», il propose un objectif impossible à atteindre, car les lettres ne traduisent point les sons que l'on entend, (pour un même mot on n'entend pas le même son d'une région à une autre et souvent d'une personne à une autre), mais les phonèmes, réalité abstraite que l'on reconnaît comme semblable malgré des perceptions auditives différentes.
D'autre part, aucune lettre ne correspond à un phonème unique en français, ce qui confère à l'orthographe un autre rôle que celui de traduire la prononciation…
Ce n'est pas ce qui est dit dans le texte des programmes.

Un dernier exemple, pour la route.
Le texte des programmes 2008 invite les collègues à faire en sorte que les enfants, à la fin de l'école maternelle soient capables de scander les syllabes des mots.
Comment cela serait-il possible quand on sait que les syllabes en français sont une réalité très instable, variant non seulement d'une région à une autre, mais d'un moment à un autre de l'énoncé pour un même mot : ainsi le mot fenêtre, selon la région pourra avoir une, deux ou trois syllabes, et pour un Parisien, une avec l'article «la» et deux avec l'article «une» !!
Obliger les enfants à faire cette scansion, c'est donc les obliger à prononcer de façon artificielle : «fe-nê-tre», qui n'a rien à voir avec la réalité et dont on se demande bien ce que ça peut leur apporter d'autre que des difficultés supplémentaires…

Comment articuler ces données, scientifiquement fondées, avec les instructions officielles qui disent le contraire, et cela de façon non dépourvue de dangers pour les élèves ?
Quel que soit le choix, il risque d'être une source de litige avec les autorités supérieures, voire de brimades pour les collègues trop consciencieux…ce qui ne peut que limiter énormément leur liberté pédagogique. On comprend que les collègues puissent en arriver à préférer appliquer sans réfléchir le «programme», pour ne pas avoir d'histoires !!

Mais alors, où est donc la liberté pédagogique ????
Elle ne peut exister que si une condition, nécessaire et incontournable, est remplie : la possession, pour tous les enseignants, d'une formation pédagogique, théorique et pratique, de très haut niveau, qui leur permette de savoir distinguer objectif et moyens, de connaître les savoirs dits «savants» sur ces contenus, de façon à éviter d'enseigner des erreurs aux enfants, comme celles évoquées plus haut. Seule une telle formation peut leur permettre d'avoir des pratiques qu'ils sauront justifier.
Faute de quoi le risque est grand de soumission, avec les dangers que cela peut présenter pour les élèves.

De la vraie nature de cette liberté pédagogique, accordée par le pouvoir.
Est-ce vraiment un cadeau du Pouvoir ?
Qui dit «démocratie», dit responsabilité des individus.
Qui dit «responsabilité», dit liberté des moyens d'action (et non des objectifs qui eux sont nécessairement définis collectivement).
La liberté pédagogique n'est pas un cadeau et elle ne requiert aucun remerciement. Dans une démocratie, elle va de soi professionnellement et consubstantiellement.
Ajoutons ce que dit Philippe Meirieu, : «liberté pédagogique» est un pléonasme puisqu'il n'y a pas de «déductibilité» des pratiques par rapport aux théories.
Et il ajoute cette formule magnifique : La liberté pédagogique doit s'adosser à une pédagogie de la liberté..
Dans une dictature, au contraire, c'est exactement l'inverse : ce qui est fourni et imposé, ce sont les moyens, les « choses à faire » précisément, ce qui présente l'avantage supplémentaire d'économiser l'explicitation des objectifs. Les exécutants n'ont pas besoin de savoir pourquoi ils ont à faire ce qu'ils font, ni de choisir comment ils doivent le faire.
Dès l'instant où les moyens d'action sont imposés, il ne peut plus y avoir ni liberté, ni responsabilité.

Et il faut reconnaître que c'est reposant… et infiniment dangereux: relisez Huxley et… Sartre ! « La liberté fatigue ».

C’est pourquoi, à cause d’un souci démagogique de rassurer, la démocratie est souvent mise à mal, (sous des gouvernements de gauche aussi, hélas !). C’est une pseudo-liberté, assistée, qui leur est proposée, pour rassurer le public, de l’extérieur, sans le fatiguer jusqu’à épuisement.
Nombreux sont les exemples de ce type de démagogie… notamment dans l’enseignement. Par exemple les fameux «documents d’accompagnement» qui complètent les programmes de 2002, pour préciser comment les mettre en pratique.
Même si cela a été fort apprécié des collègues, je crois important de rappeler que c’est à la fois humiliant et dangereux !
Très dangereux, même !
Et à deux niveaux :
1- si les enseignants avaient une formation professionnelle digne de ce nom, ils n’auraient aucun besoin de ces explicitations et conseils.
2- Mais en proposant ainsi les moyens d’action, on rend cette formation de moins en moins nécessaire et l’on confirme une direction d’assistance incompatible avec la responsabilité.

Un vrai gouvernement démocratique ne dépense pas l’argent public à fournir des documents d’accompagnement il emploie le budget de la nation à la formation des enseignants.
Et si l’on objecte que de tels documents sont aussi une formation, la réponse est évidemment non : ces documents sont rédigés par l’Institution, qui ne peut pas être une instance formatrice. Elle peut contraindre, assujettir, mais pas former, La formation — comme la justice ! — ne peut être assurée que par des organismes indépendants de l’Institution.
Montesquieu a bien démontré qu’il n’est de démocratie que par la séparation des pouvoirs.
On est bien loin de Montesquieu aujourd’hui et la Démocratie… se porte mal.

Alors, que faire de cette demi-liberté pédagogique ?
Deux directions d’action s’offrent aux collègues.

1- d’un point de vue pratique et concret, pour le travail en classe, les programmes étant fort ambigus, voire contradictoires, rien n’empêche de les interpréter dans le sens le plus favorable aux enfants.. On peut faire comme si aucun problème ne se posait, en appliquant résolument tout ce qui paraît convaincant et qui n’est pas explicitement interdit, en interprétant dans le « bon » sens ce qui n’y est pas, en évitant les formules erronées et en travaillant sur des données solides et claires.
Condition indispensable : connaître ces programmes «au rasoir», comme on dit chez les comédiens, pour savoir, selon le mot de Cocteau : «jusqu’où, on peut aller trop loin.»
Ainsi, pour prendre un exemple, celui de la maîtrise du fonctionnement des verbes en français, dont on sait qu’elle concentre la majorité des difficultés de nos élèves, on pourra donner les conjugaisons à apprendre, comme il est demandé. Mais on se gardera bien de les faire « réciter » : on invitera les enfants à les utiliser (toujours avec la documentation sous les yeux : seul moyen qu’ils les intègrent vraiment), en situation véritable de lecture et de production écrite.

2- d’un point de vue militant, la direction à prendre en urgence, c’est d’obtenir que non seulement la formation des enseignants soit maintenue, mais qu’elle soit réellement professionnelle, orientée à la fois sur :
* la théorisation des pratiques de classe, le repérage des théories sous-jacentes à toute pratique, concernant les conceptions de l’enfant, de l’apprentissage et des contenus enseignés ;

* l'opérationnalisation des savoirs théoriques : comment, si telle théorie m'a convaincue concernant l'apprentissage de la lecture, je peux m'en servir pour construire une séance de travail.

Que cette formation exigeante ait comme objectif de rendre les futurs enseignants capables :

* D'utiliser, non les manuels tout faits et leur mode d'emploi, (même s'ils les ont dans la classe pour avoir la paix avec les parents et la hiérarchie), mais les travaux des chercheurs, et les ouvrages de pédagogie, évidemment divergents (c'est la preuve de leur sérieux !), pour les confronter aux modes d'emploi des manuels imposés, et choisir le meilleur chemin pour les élèves.

* De construire ensemble, en équipe, des pratiques adaptées aux élèves, sachant prendre appui sur ce que ces derniers savent ou croient savoir, dans une attitude de recherches nourrie de curiosité et d'humilité, constamment prêts à remettre en question ce qui paraît — toujours provisoirement — assuré.

Aucune de ces directions n'est en contradiction avec les programmes, tels qu'ils sont rédigés :

1- émancipation de l'élève,

2- formation professionnelle théorique et pratique, indépendante du marché, comme du Pouvoir, non commerciale, mais fondée sur recherche et réflexion collectives, là où se fait l'éducation, sur le terrain des classes.

3- émancipation de l'enseignant par rapport aux doctrines, traditions et pesanteurs idéologiques.

Pour cela, une bonne lecture des textes et du travail d'équipes devraient suffire. C'est à la portée de chacun de nous.